

Trabajo Fin de Grado

Burnout y clima laboral en docentes de Educación Primaria de Aragón

Autor/es

Marta Lafuente Aldana

Director/es

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2021

Índice

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | Introducción y justificación. | 4 |
| 1.1. | El clima laboral en el docente de primaria | 6 |
| 1.2. | El síndrome de Burnout | 8 |
| 1.2.1. | Medición del Burnout y clima laboral en docentes. | 11 |
| 1.2.2. | Maslach Burnout Inventory | 13 |
| 1.3. | La educación primaria en Aragón. | 16 |
| 1.4. | El clima laboral en Educación Primaria en España y Aragón. | 17 |
| 2. | Metodología. | 18 |
| 2.1. | Población..... | 18 |
| 2.2. | Instrumentos | 18 |
| 2.3. | Tratamiento de datos. | 19 |
| 2.4. | Cuestiones éticas. | 20 |
| 3. | Resultados..... | 20 |
| 3.1. | Análisis descriptivo..... | 20 |
| 4. | Discusión y conclusiones | 28 |
| | Referencias bibliográficas..... | 33 |
| | Anexo 1..... | 37 |

Título del TFG

Burnout y clima laboral en docentes de Educación Primaria de Aragón.

Title (in english)

Burnout and work climate among primary education teachers in Aragon.

- Elaborado por Nombre y apellidos autor.

Marta Lafuente Aldana.

- Dirigido por Nombre y apellidos director/es.

Ricardo Fueyo Díaz.

- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2021.

- Número de palabras (sin incluir anexos): 10.427.

Resumen

Con el presente trabajo se pretende investigar la incidencia de burnout, el clima laboral que presentan los diferentes centros educativos y la influencia de covid-19 en los docentes de Educación Primaria en Aragón. Se llevó a cabo un estudio en el que participaron 127 maestros, respondiendo al cuestionario MBI más unas preguntas diseñadas al efecto sobre los tres temas a investigar. Se realizaron diversos análisis para explorar las variables relacionadas con el burnout y el clima laboral. El clima laboral fue positivo aún en este contexto de pandemia COVID-19 aunque se identificó un 5,52% de docentes afectados de Burnout. Es fundamental adoptar medidas sobre el burnout y el clima laboral para mejorar y prevenir la salud de estos profesionales.

Palabras clave

Burnout; clima laboral; estrés; educación primaria; salud

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

Tal y como refleja la Organización Mundial de la Salud (2020), la pandemia de COVID- 19 es originada por el coronavirus SARS- CoV-2 en todo el mundo. Se trata de una enfermedad infecciosa que produce síntomas parecidos a los de una gripe o catarro y que se puede transmitir rápidamente mediante pequeñas gotas que se emiten al toser o espirar.

Tras la grave y rápida expansión de la pandemia, el Gobierno español estableció el “Estado de alarma sanitaria” el 14 de marzo de 2020. Con este decreto se restringía durante quince días que fueron prorrogándose sucesivamente la libertad de movimientos personales y de producción económica, confinando a la mayor parte de los ciudadanos en sus hogares salvo excepciones justificadas y autorizadas.

Esto suponía también el cierre de todos los centros educativos de todos los niveles en todo el territorio, 8.237.006 estudiantes de enseñanza no universitaria se tuvieron que adaptar a continuar su aprendizaje desde sus hogares mediante clases on-line. Como consecuencia, tuvo lugar una situación extraña ante la generación de profesores¹, padres y alumnos. En cuanto a los docentes, se tuvieron que ajustar inmediatamente a las solicitudes del sistema educativo propuesto por el Ministerio de Educación Pública (MEP), que reemplazaba las actividades tradicionales como las clases presenciales, relación alumnos- profesores, trabajos en grupo o exposiciones orales por un ordenador e interacción virtual (Quiroz-Zambrano y Vega-Intriago 2020).

A pesar de los esfuerzos de las autoridades, el sistema educativo ha sufrido graves consecuencias debido a su gran repercusión y el gran número de personas afectadas, ya que en menos de 48 horas produjo un giro total en la forma de trabajar para los docentes y alumnos.

A través de las medidas implantadas para los alumnos, se ha podido percibir notablemente la “brecha digital” debido a las diferencias entre los recursos que poseen

¹ De acuerdo con la Real Academia Española, el uso genérico del masculino en este trabajo se basa en su condición de término no marcado en la oposición masculino/ femenino, dado que el nombrar “profesores y profesoras, alumnos o alumnas” es un tipo de desdoblamiento artificioso e innecesario desde el punto de vista lingüístico. El género gramatical masculino, no solo se emplea pues, para referirse a los individuos de sexo masculino, sino también para designar la clase, a todos los individuos de la especie, sin distinción de sexos («Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas» 2010.)

los estudiantes para someterse a la educación online puesto que no todos disponen de las herramientas tecnológicas tradicionales para poder conectarse (Marín et al. 2021).

En un breve periodo de tiempo, los docentes se han tenido que enfrentar a su gran desafío, solucionando la falta de medios y recursos, modificar el modelo educativo y la metodología que se llevaba a cabo para adaptarse al teletrabajo.

Esta situación ha generado mucha presión, estrés y ansiedad entre los docentes que a la vez, debían lidiar con las emociones de los alumnos y sus familias. Por lo que resulta necesario promocionar el bienestar socioemocional de la comunidad educativa, además de fortalecer el sistema educativo y garantizar una frecuente y adecuada atención y formación para los docentes (Pérez Escoda y Rodríguez Conde 2016).

Se confirma que la pandemia ha provocado un gran impacto emocional en los profesores de España, disminuyendo la percepción del bienestar de éstos y su futuro profesional. Se han puesto de manifiesto emociones negativas como el estrés, la angustia, nostalgia, etc, que pueden resultar peligrosas para el profesorado si éste no sabe regularlas correctamente (Alves, Lopes, y Precioso 2020).

Por otro lado, la mayoría de profesores han manifestado que durante la pandemia han sentido el gran apoyo de su centro educativo mientras que al contrario, han echado en falta el apoyo de la administración educativa. La administración educativa otorgó a la autonomía de los centros para que estos tomaran las medidas necesarias para afrontar la situación, lo que ha generado gran confusión y desconcierto (Marín et al. 2021).

A pesar de todo, el gran desafío al que se han sometido los maestros es la utilización de la tecnología para el desarrollo pleno de su labor docente. Algunos profesores han tenido que incluso aprender a hacer uso de estas herramientas que se convirtieron en su principal herramienta de trabajo. Por todo ello, es importante y necesario formar a los maestros en competencias digitales y asignarles de los recursos adecuados para poder realizar su labor docente de la mejor manera posible.

Tal y como informa el periódico *elEconomista.es* (2021) a día de hoy está comprobado que uno de los colectivos que más está sufriendo a nivel emocional la pandemia es el profesorado. Después de un año en el que el estrés ha formado parte del día a día del maestro, no solo es debido a la pandemia en sí, sino a como ha afectado a

la actividad cotidiana, tareas, organización y especialmente a la interacción profesor-alumno. La mayoría de profesores afirman que siguen estando en tensión durante el desarrollo de las clases, lo que con el paso de los días puede manifestar cansancio, irritabilidad o estrés.

1.1. El clima laboral en el docente de primaria

Han pasado más de cien años desde que se comenzara a investigar sobre los elementos que podrían ayudar a mejorar el bienestar productivo de las diferentes organizaciones. Numerosos investigadores se han acercado al mundo del clima laboral, sin embargo todavía no se ha declarado una definición formal sobre el término de clima laboral (Olaz 2013).

En general, tal y como señalan Patterson et al. (2005) el clima laboral se entiende como:

Una variable que actúa entre el contexto organizativo, en su más amplio sentido, y la conducta que presentan los miembros de la comunidad laboral, intentando racionalizar qué sensaciones experimentan los individuos en el desarrollo de sus actividades en el entorno del trabajo.

Las instituciones educativas desarrollan procesos de gestión en los que el conjunto de sus miembros tienen que participar de manera productiva, sin embargo, muchas veces estas interacciones se ven perjudicadas lo que afecta al clima y a la satisfacción laboral. Además, las instituciones hacen que los docentes se puedan ver atados a los reglamentos, que son modificados continuamente; afectando a su desenvolvura libre personal, ya que en grandes ocasiones tienen que ajustarse a rúbricas u otros instrumentos y a la apreciación de directivos y responsables.

Para alcanzar una calidad adecuada entre los servicios que se ofrecen en una institución educativa de primaria es importante mantener una satisfacción laboral de los profesionales y un clima laboral positivo. Si los docentes no se encuentran satisfechos en su entorno laboral, con el paso del tiempo afectará a su desempeño y como consecuencia, los estudiantes serán los principales perjudicados. Por ello, está comprobado que el clima laboral y la satisfacción laboral influyen significativamente en

el desempeño docente, sea a nivel de infantil, primaria o secundaria (Huaita Acha y Luza Castillo 2018).

A su vez, el desempeño docente se relaciona con el nivel de satisfacción de los docentes; - una satisfacción alta de los profesores transmite actitudes positivas y un mayor grado de motivación, esfuerzo, entusiasmo y compromiso con su trabajo. Lo que produce ventajas en los centros al mejorar la calidad del profesor y su desarrollo organizativo y con ello también beneficios para los estudiantes que aumentan su satisfacción y con ello su rendimiento (Bogler 2002).

Tanto alumnos como profesores llegan a pasar entre ocho y diez horas al día en la escuela. En el caso de los profesores puede llegar a ser más, por ello es importante mantener un clima laboral positivo para su buen desempeño y salud, evitando así posibles factores de riesgo o llegar a desencadenar en burnout. En relación a los niños, también es muy importante un ambiente positivo ya que en un futuro, tienen que recordar su paso por el colegio como una experiencia emocionalmente positiva, sellando una profunda huella en su memoria.

Tal y como afirman Arón y Milicic (1996) se pueden encontrar diferentes dimensiones del clima laboral que se relacionan con la percepción de los profesores, de los pares, alumnos, aspectos organizativos y condiciones físicas en las que se desarrolla la jornada laboral. A su vez, pueden aparecer microclimas que actúan como contextos protectores frente al clima general. Por ejemplo, en un colegio donde la gestión de la dirección se percibe como la autoridad, algunos profesores pueden agruparse y generar en su grupo un clima distinto que les ayuda a amortiguar el efecto contrario de la modalidad de gestión. Estos microclimas pueden ser positivos por las razones anteriores o al contrario, pueden llegar a convertirse en una fuente de conflicto con valores negativos.

Un clima laboral insatisfactorio se relaciona en gran medida con el Síndrome de Burnout de los profesores. El síndrome de estar quemado o burnout se refiere tal y como su nombre indica a la sensación que pueden presentar los profesionales de cualquier profesión, en este caso, de los docentes de “estar quemados” o sentirse emocionalmente agotados como consecuencia de su práctica profesional (Friedman y Farber 1992). Estos autores confirman tras la mayoría de estudios sobre el burnout que

el profesor es una persona que se somete a grandes presiones de diferentes fuentes y eso puede desencadenar en posibles riesgos. Su habilidad para resistir estas presiones o hacer frente a ellas podría explicar el nivel de burnout que tiene.

1.2. El síndrome de Burnout

El estrés es un asunto que cada vez está cobrando mayor importancia debido a los numerosos efectos negativos que produce. Un tipo de estrés muy común en la actualidad es el estrés laboral, ocasionado por las exigencias del entorno profesional. Esta situación puede llegar a provocar saturación física y/o mental del profesional generando consecuencias en su salud y entorno más próximo. Cuando el estado de bienestar del individuo cambia a causa del estrés laboral, estamos hablando de “síndrome de burnout” (Ramírez, Araiza, y Anaya 2017).

La traducción literal del término Burnout es “quemado” y es utilizado para describir una situación de agotamiento total o fatiga. Se trata de un estado de desgaste físico, mental y emocional que puede llegar a tener consecuencias como el absentismo laboral, el abandono del puesto de trabajo o la incapacidad para volver a trabajar.

Algunas de las características de este síndrome son la pérdida de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico e indolencia, causadas cuando las exigencias del entorno laboral superan la capacidad de afrontamiento de la persona en cuestión, lo que hace presentar continuamente cansancio emocional en relación a su trabajo, sentimientos y actitudes negativos hacia el resto de personas y despersonalización (Gallardo-López, López-Noguero, y Gallardo-Vázquez 2019).

En cuanto a las manifestaciones físicas, puede producir: lumbago, dolores de cabeza, disfonías, úlceras, colon irritable u otros trastornos digestivos (Arón y Milicic 1996). Centrándonos en las manifestaciones relacionadas con la salud mental, se puede manifestar a través de cuadros depresivos y ansiosos caracterizados por angustia, irritabilidad, hiperreactividad, hipersensibilidad, trastornos del sueño, falta de motivación y desánimo. Estos síntomas representan las principales causas de visitas médicas entre los profesores que presentan burnout.

Como se ha comenzado mencionando, resulta difícil comparar el estrés con el burnout, sin embargo, cabe destacar que el segundo término se relaciona solo con problemas laborales o profesionales, dejando de ser un problema de responsabilidad individual. Por ello, tiene lugar en situaciones laborales de alto riesgo en las que, en

mayor o menor medida, los profesionales que trabajan en ese ámbito resultan vulnerables a acabar presentando los síntomas principalmente a los usuarios de las organizaciones de servicios (docentes y educadores, enfermeros y médicos, psicólogos y psicopedagogos, trabajadores sociales, etc) (Gil-Monte 2003). Tal y como recoge Morante (2010) en su estudio “ Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria” la profesión de medicina resulta ser aquella con más incidencia de burnout con un 50 %, mientras que en este caso, los profesionales de educación muestran unos promedios del 60-70% de personas que presentan síntomas de estrés y un 30% aproximadamente con burnout.

Resulta necesario estudiar los procesos de estrés laboral y el síndrome burnout, porque es importante preocuparse por la salud y calidad laboral de los trabajadores y de ello dependerá dar un servicio y ofrecer unas respuestas laborales correctas. Además, en el año 2000, fue declarado por la Organización Mundial de la Salud como un factor de riesgo laboral por su capacidad de afectar a la calidad de vida, salud mental y llegar a poner el riesgo la vida del individuo que lo sufre (Saborío Morales e Hidalgo Murillo 2015).

El concepto burnout fue acuñado por Freudenberg (1974) en su obra *Staff Burn-Out*. El autor relaciona el término con el agotamiento y deterioro causado por un exceso de esfuerzo cada vez mayor que acaba fracasando en el intento de alcanzar las metas laborales.

A partir de ese momento, han sido muchas las definiciones e investigaciones que han surgido sobre el síndrome de burnout y que se han podido ir ampliando con los nuevos conocimientos que van apareciendo. Cabe destacar, la definición de Maslach y Jackson que lo caracteriza por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo (Maslach y Jackson 1981a).

Por otra parte, el autor Pedro R. Gil Monte, después de muchos estudios y revisiones de autores destacados lo define como “una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado”.

Las características con las que cuenta el síndrome de burnout son: 1) agotamiento físico, mental y emocional; 2) sentimiento de inadecuación, la persona no confía en sí misma para afrontar su actividad laboral y se evalúa negativamente; 3)

despersonalización, creando malas manifestaciones hacia sus compañeros de trabajo; y 4) falta de implicación y motivación. Como se ha comentado anteriormente, tiene lugar en personas que están expuestas a demandas emocionales elevadas como puede ser, servicios sanitarios, educativos, sociales, etc. Por estas razones, se trata de un problema de primera línea que como muchos otros necesita análisis y estrategias de intervención (Gil Monte, 2001).

Por otro lado, el cuadro clínico de la persona diagnosticada con burnout generalmente tiende a seguir la siguiente evolución tal y como recoge Aceves (2006).

En primer lugar, una primera etapa donde el sujeto comienza a percibir un desequilibrio entre las demandas laborales y recursos materiales y humanos, de forma que las demandas laborales superan a los recursos con los que cuenta y provoca una situación de profundo estrés.

En la etapa 2, el individuo tiene a realizar un esfuerzo excesivo para intentar adaptarse a las demandas de trabajo.

La etapa 3 es aquella donde aparece el síndrome de burnout con los componentes descritos anteriormente (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo).

Finalmente, en la etapa 4 el sujeto se encuentra deteriorado de forma tanto física como psicológicamente por lo que puede llegar a convertirse en un peligro en vez de ser una ayuda para su organización laboral (Aceves 2006). Se puede tomar como ejemplo el caso de un médico, enfermero o maestro que sufre burnout, si este no recibe la ayuda correspondiente a tiempo, puede llegar a poner en peligro a sus compañeros o pacientes/alumnos.

Es importante tener en cuenta que a través de la gran variedad de síntomas relacionados con el síndrome de burnout, el entorno del individuo con burnout se puede sentir afectado negativamente a través de interacciones negativas en el trabajo. Las personas que sufren burnout pueden llegar a causar un impacto negativo con sus compañeros ya que pueden ocasionar conflictos personales y con ello, dificultar el desarrollo de las tareas laborales, que también puede influir negativamente al clima laboral del centro.

Por ello, hay que tener en cuenta las estrategias de intervención para la prevención del estrés y burnout docente y de esta forma lograr anticiparse a la aparición de los problemas nombrados anteriormente. Para llevarlo a cabo, las estrategias se clasifican

en programas y propuestas de intervención a nivel interpersonal e intrapersonal y estrategias a nivel individual (fisiológico, cognitivo, conductual, social y organizativo). Estas integran de manera global, por un lado cambios en la forma de abordar la práctica docente, y por otro, aprendizaje de autocontrol, gestión de estrés, organización adecuada, resolución de conflictos, etc (Morante 2010).

1.2.1. Medición del Burnout y clima laboral en docentes.

Existen numerosos instrumentos para medir el burnout y el clima laboral en docentes, algunos de los más destacados en relación al burnout y clima laboral en docentes de educación primaria son los siguientes:

- Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1981, 1986).

El Maslach Burnout Inventory es un instrumento de evaluación psicológica que está formado por 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y pensamientos relacionados con el ámbito del trabajo y desempeño habitual. Los ítems se valoran con una escala de frecuencia de siete grados y está constituido por tres subescalas que miden el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal en el trabajo. Su objetivo es medir la frecuencia y la intensidad con la que una persona sufre burnout.

Un ejemplo de ítem tipo que forma parte del MBI es: “Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo” o “Trabajar con personas me produce demasiada tensión”(Maslach y Jackson, 1981)

- TALIS. Teaching and Learning International Study.

Se trata de un programa internacional centrado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares. Recoge datos a través de cuestionarios para generar información y ayudar a los países a revisar y mejorar sus políticas para favorecer la calidad del ejercicio docente y un aprendizaje eficaz y de esta forma mejorar el aprendizaje y rendimiento de los alumnos (Rutkowski et al. 2013).

- Escala de Satisfacción Laboral- Versión para Profesores. (ESL-VP)

Instrumento elaborado por Anaya que analiza la satisfacción laboral en los profesores a nivel global, dimensional y de faceta, en función del grado en el que el sujeto considera que en su trabajo se dan los hechos propuestos por la escala (Anaya Nieto y López-Martín 2015).

- Cuestionario de Compromiso Organizacional (OCQ).

Se trata de un cuestionario elaborado por Mowday, Steers, y Porter, L.W. (1979) formado por 15 ítems para analizar el compromiso organizacional. Se divide en tres factores: 1) Creencia y aceptación de los objetivos y valores organizacionales; 2) deseo de realizar trabajo para beneficiar a la organización y 3) deseo de mantenerse parte de la organización. Se mide mediante una escala de frecuencia según el grado de acuerdo o desacuerdo.

- Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT).

El CESQT es una escala de evaluación cuyo autor es Pedro R. Gil- Monte formada por 20 ítems que evalúa el síndrome de quemarse por el trabajo que se puede originar en diferentes profesiones. Esta constituido la escala de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa. Las respuestas se miden en una escala de tipo Likert de 7 puntos iguales que las utilizadas en el MBI (Gutiérrez et al. 2014).

Un ejemplo de ítem es “Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo”

- Escala de generatividad de Loyola (LGS) (McAdams y St Aubin,1992).

El LGS es un cuestionario de autoinforme creado por McAdams y St Aubin constituido por 20 ítems para medir la generatividad valorada como la preocupación expresa en enseñar a las siguientes generaciones. Si se obtiene una puntuación superior a 45 puntos, queda expresada una preocupación generativa y conocimiento de responsabilidad respecto a los jóvenes, en cambio una puntuación de menos de 10 puntos refleja una autoimagen de capacidad escasa sobre otros, capacidad insuficiente de influencia y falta de necesidades de enseñar a la generación correspondiente.

Algunos ejemplos de ítems que lo componen son “No me ofrezco voluntario para trabajar por fines benéficos” que trabaja la dimensión conductual o “Pienso que me gustaría el trabajo de maestro” con fines de autorreflexión.

- Teacher Interpersonal Self- Efficacy Scale (TISES) (Brouwers y Tomic, 2001).

Esta prueba es diseñada por los autores Brouwers y Tomic, su objetivo es medir el nivel de autoeficacia en el dominio organizacional e interpersonal. Está formada por 24 ítems que se miden con una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo) y clasificados en las siguientes tres escalas: control de la clase (“Si un alumno perturba el desarrollo ordinario de las clases, soy capaz de reconducirlo rápidamente), apoyo de los compañeros (“Confío en que si es necesario puedo pedir consejo a mis compañeros”) y apoyo del equipo directivo (“Confío en que, si es necesario, puedo obtener ayuda del equipo directivo”). Este cuestionario tiene persigue salvar la limitación que tienen la mayoría de medidas de autoeficacia docente que informan sobre las creencias de autoeficacia sin explicar las habilidades para desarrollar con éxito las tareas correspondientes.

- Coping Orientations to Problems Experienced (COPE) (Carver, Weintraub, y Scheier 1989)

El COPE cuyos autores son Carver, Weintraub y Scheier (1989) evalúa diferentes formas del afrontamiento del estrés. Consta de 60 ítems que analizan quince estrategias de afrontamiento distintas (Búsqueda de apoyo social emocional, aceptación, desconexión mental, reinterpretación positiva, negación, humor, etc). Este instrumento es utilizado a nivel general y también para la investigación de burnout, utilizada en numerosos estudios. Algunos ítems que lo componen son: “Me concentro en el trabajo u otras actividades para alejar el tema de mi mente”, “Hablo con alguien para saber más acerca de la situación” o “Me altero y soy realmente consciente de la situación”. Se mide a través de una escala tipo Likert de 1 (“No suelo hacer esto en absoluto”) a 4 (“Suelo hacer esto mucho”).

1.2.2. Maslach Burnout Inventory

Como hemos comentado, el Maslach Burnout Inventory (MBI) de Maslach y Jackson (1981, 1986) es un instrumento de evaluación psicológica compuesto por 22

ítems en forma de afirmaciones valoradas en una escala de frecuencia de siete grados. Trata sobre los sentimientos y actitudes que desarrolla la persona a tratar en su ámbito laboral para poder medir el nivel de burnout. Se trata del instrumento de medida que más se ha utilizado para medir el síndrome de quemarse por el trabajo, independientemente de las características de la muestra y origen (Gil-Monte, Peiró, 1998).

Según la última edición del manual (Maslach, Jackson y Liter, 1996) existen tres versiones del MBI: a) el MBI- Human Services Survey (MBI-HSS), que va dirigido a los profesionales de la salud; b) el MBI- Educators Survey (MBI-ES), versión para los docentes que en comparación con el anterior, cambia la palabra paciente por alumno/ estudiante. Y c) el MBI- General Survey (MBI-GS), versión no exclusiva para profesionales que trabajan con personas. Tanto la versión a y b, mantienen la misma estructura y mantiene el nombre de las escalas; la c, solo contiene 16 ítems y las dimensiones son baja eficacia profesional, agotamiento y cinismo.

El MBI se divide en tres subescalas para medir los aspectos por los que se caracteriza el síndrome: el Agotamiento Emocional, la Despersonalización y la Realización Personal (Morante 2010). Tal y como afirman Maslach y Jackson (1996), las siguientes escalas tienen valores fiables del alfa Crombach de .90 para Agotamiento emocional, .79 para despersonalización y .71 para realización personal.

- Agotamiento o cansancio emocional. Esta escala es entendida como la decadencia y pérdida de recursos emocionales, sensaciones de mayor esfuerzo físico y mental producido por las interacciones frecuentes de los profesores en su ambiente laboral. La escala está formada por 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20) en forma de enunciados afirmativos para valorar el sentimiento de encontrarse exhausto por el trabajo. Para su corrección posterior, la puntuación máxima a obtener es 54. La puntuación es proporcional a la intensidad del burnout. Algunos ítems con los que cuenta son: “Me siento agotado/ a emocionalmente a causa de mi trabajo” o “Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado”.

- Despersonalización. Presencia de actitudes negativas, distantes o frías hacia las personas con las que se trabaja (compañeros, padres, alumnos, etc). Está constituida por 5 ítems que son el 5, 10, 11, 15 y 22. En este caso, la puntuación máxima en esta escala es de 30 puntos, a mayor presencia de despersonalización, mayor incidencia de burnout.

“Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales” o “Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente”.

- Realización personal. Se trata de la confianza en los propios logros en el contexto docente, sentimientos de autoeficacia, competencia profesional y dar sentido a la propia vida. Se compone por los 8 ítems restantes (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21). “Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos” o “Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de mis alumnos”. En este caso la puntuación máxima de esta escala es 48 puntos y es inversamente proporcional al grado en el que el sujeto experimenta burnout.

Las tres escalas tienen una gran consistencia interna en las que se considera el grado de agotamiento como una variable continua con diferentes grados de intensidad.

Los rangos de medida de la escala de valoración van de mayor a menor en referencia a las veces que se pueda manifestar la afirmación que se propone y se mide a través de la siguiente escala tipo Likert: 0: No, nunca; 1: Algunas veces al año; 2: Una vez al mes; 3: Algunas veces al mes; 4: Una vez por semana; 5: Algunas veces por semana y 6: Cada día. A partir de las respuestas de los sujetos participantes se obtendrá una determinada puntuación que permitirá determinar el nivel de burnout que experimenta.

Los 22 ítems que componen el Maslach Burnout Inventory para el ámbito educativo son los siguientes: (Morante 2010).

- Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo.
- Me siento agotado/ a físicamente al final de la jornada laboral.
- Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado.
- Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos.
- Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.
- Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo.
- Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos.
- Me siento “quemado” por culpa de mi trabajo.
- Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos.
- Pienso que me he hecho más insensible con la gente.
- Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.
- Me siento muy activo.
- Me siento frustrado en mi trabajo.
- Creo que estoy trabajando demasiado.

- Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos.
- Trabajar con personas me produce demasiada tensión.
- Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos.
- Me siento animado después de trabajar con mis alumnos.
- He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión.
- Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades.
- En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma.
- Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.

1.3. La educación primaria en Aragón.

La Educación Primaria es una etapa educativa de carácter obligatorio y gratuito que constituye la educación básica junto con la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la Formación Profesional Básica (FPB). Está compuesta por seis cursos académicos que se siguen ordinariamente entre los seis y los doce años. Se organiza en áreas de conocimiento de carácter global e integrador.

La finalidad de esta etapa educativa tal y como recoge la normativa es facilitar a los niños los siguientes aprendizajes: expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, nociones básicas de cultura, hábitos de convivencia, estudio y trabajo, educación artística, creatividad y afectividad para asegurar una formación integral de los niños para su correcto desarrollo personal.

En cuanto a la evaluación, es global, continua y formativa, teniendo en cuenta el progreso del estudiante en las diferentes áreas de conocimiento y competencias clave. Por lo que el alumno podrá acceder al curso siguiente si se considera que ha alcanzado los objetivos de su etapa y competencias correspondientes.

En referencia a la legislación estatal de la etapa de educación primaria queda regido por la “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” y el “Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria” y en referencia a la comunidad autónoma de Aragón se toma como referencia el “Texto consolidado de la orden de currículo de Educación Primaria donde se integra la redacción vigente de la orden de 16 de junio de 2014, la orden de 21 de diciembre de 2015 y la orden ECD/850/2016, de 29 de julio” y la “Orden ECD/ 850/2016, de 29 de

Julio que modifica la orden de 16 de junio de 2014 Currículo Educación primaria” (EducAragón : Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón 2021).

La comunidad Autónoma de Aragón cuenta en el año 2021 con un total de 405 centros educativos de los que 261 forman parte de la provincia de Zaragoza, 86 de Huesca y los 58 restantes de Teruel (Buscador de Centros - Educaraion 2021).

Según las últimas cifras que ha ofrecido el Instituto Aragonés de Estadística referentes al curso 2019/2020, los alumnos matriculados en la etapa de educación primaria eran 78.771 y, en cuanto a la titularidad del centro, había un total de 309 colegios públicos, 82 concertados y 10 no concertados (Instituto Aragonés de Estadística (IAEST). Gobierno de Aragón, 2020).

1.4. El clima laboral en Educación Primaria en España y Aragón.

Los centros escolares de la etapa de educación primaria son el lugar donde profesores y alumnos desarrollan su trabajo. Para conseguir un desempeño de la mejor calidad posible, es importante valorar y tener en cuenta las expectativas, percepciones y conflictos que puedan surgir (Antúnez ,1999).

Como se ha mencionado anteriormente, el clima laboral hace referencia a las percepciones que los miembros de la organización tienen del entorno en el que realizan su trabajo y donde reside su interés profesional. El clima laboral es una variable mediadora, en ella influye aspectos como la satisfacción laboral, la productividad o el compromiso organizacional (Burgos, 2008).

El clima laboral no solo es una preocupación para los directores sino que es uno de los factores donde va a radicar el éxito de la calidad laboral, ya que con profesores satisfechos con su ambiente y comprometidos con su trabajo van a poder ofrecer un servicio adecuado de gran calidad (El clima laboral en los colegios 2018).

El clima se puede relacionar en gran medida con la satisfacción laboral puesto que sus variables con muy semejantes e influyen significativamente. Un clima laboral adecuado en un centro educativo va a motivar a los profesores para conseguir sus objetivos. Además un estado de ánimo facilita la satisfacción en el trabajo y ayuda a la

obtención de metas y a mejorar la eficiencia en las tareas a realizar, generando disposición y colaboración en las numerosas funciones.

En este sentido, la satisfacción laboral se define como:

El resultado de las percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente en que este se desarrolla, como es el estilo de dirección, las políticas y procedimientos, la satisfacción de los grupos de trabajo, la afiliación de los grupos de trabajo, las condiciones laborales y el margen de beneficios (Muñoz Méndez Trinidad 2017).

2. METODOLOGÍA.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es medir el nivel de burnout que pueden tener los docentes de educación primaria de la comunidad autónoma de Aragón, el clima laboral y la influencia del Covid en su ejercicio profesional. Sostenemos la hipótesis de que el clima laboral se ha deteriorado y que esto ha podido aumentar el riesgo de burnout.

La metodología de la investigación utilizada ha sido de carácter descriptivo, transversal, cuantitativo y cualitativo y con un objetivo exploratorio.

2.1. Población

La población está formada por docentes en activo de todos los centros educativos de la comunidad autónoma de Aragón.

2.2. Instrumentos

Para medir el nivel de burnout, el clima laboral y la influencia de Covid se ha utilizado un instrumento denominado “Burnout y clima laboral en docentes de educación primaria” (BCDP-21) creado específicamente para el desarrollo de esta investigación. Este cuestionario está compuesto de tres partes destinadas a cada medición. En primer lugar, el burnout, medido a través del “Maslach Burnout Inventory- Education Survey”, el clima laboral que pueda haber en los diferentes centros educativos y la influencia de covid en los profesores durante este curso.

El BCDP-21 está compuesto por 42 ítems que se valoran mediante una escala de tipo Likert formada por una frecuencia determinada para cada análisis. En relación al

burnout, la escala es de 7 grados y va de 0 (“No, nunca”) a 6 (“Cada día”). Para el clima laboral y la influencia del covid se ha llevado a cabo de forma cuantitativa de 0 a 10, donde los entrevistados establecen aquella puntuación que consideren adecuada para cada ítem y en función de su nivel de acuerdo o desacuerdo.

En el Anexo 2 se incluye el cuestionario completo que se ha utilizado para la investigación.

2.3. Tratamiento de datos.

Para el procesamiento de datos se ha utilizado el programa Microsoft Office Excel y la aplicación Jamovi (JRB 2019), para realizar los correspondientes calculos estadísticos.

Se han realizado diferentes análisis dependiendo del apartado del estudio. Para comenzar a analizar la incidencia de burnout, se ha llevado a cabo un cálculo de puntuaciones directas por cada una de las escalas en función de los puntos de corte establecidos por los autores. Para ello a través del programa Excel, se ha calculado la puntuación de cada escala agrupando los ítems que componen cada una de ellas y sumando las respuestas obtenidas. En función de estas puntuaciones, se han alcanzado unos niveles que determinan el posible burnout o indicio de éste. Se han tomado como referencia las instrucciones de los autores. Con estos datos se calculó su correspondiente análisis descriptivo de forma general y con asociación entre variables (edad y años de experiencia) para poder explorar si existe relación.

Para el clima laboral, se ha realizado un estudio descriptivo tomando como variable el tipo de centro para estudiar las diferencias que puedan surgir entre uno y otro y los grupos de edad. El resto de cuestiones de este tema y la influencia del covid se ha trabajado mediante porcentajes para medir el nivel de acuerdo o desacuerdo que han presentado los maestros participantes.

Además también se ha utilizado la prueba t de student y la prueba de kruskal- wallis para la comparativa de medias entre los distintos grupos.

2.4. Cuestiones éticas.

La administración del cuestionario se ha efectuado por medios electrónicos, a través de un enlace redireccionado al propio cuestionario insertado en el correo electrónico.

Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de los datos proporcionados, que fueron empleados únicamente para el objetivo del trabajo de investigación.

Los participantes fueron previamente informados de la finalidad del estudio y fue enviado a todos los colegios de Aragón para intentar obtener el mayor número posible de participantes de la etapa de educación primaria.

3. RESULTADOS.

3.1. Análisis descriptivo.

Se han estudiado 127 docentes de educación primaria de la comunidad autónoma de Aragón, de los cuales el 73,2 % son mujeres. Entre ellos, la mayoría ejerce su labor docente en Zaragoza (52,8%), seguidos por aquellos que lo hacen en Huesca (27,6%) y el porcentaje restante de Teruel. En cuanto a la tipología del centro donde trabajan el 78% es público, no se han encontrado datos de colegios privados por lo que el resto corresponde a colegios concertados.

El rango de edad está situado entre 24 y 62 años ($M= 41,60$; $D.T= 9,43$). Hasta el momento de la encuesta, los participantes habían ejercido su labor profesional en un promedio de 15,02 años ($M= 15,02$; $D.T.= 9,14$).

A continuación, la tabla 1 refleja las principales características de la muestra.

Tabla 1. Características de la muestra

| Características | n= 127 |
|---|------------------|
| Sexo (% Mujeres) | 73,2 |
| Edad media \pm Desviación Típica | 41,60 \pm 9,43 |
| Provincia en la que ejerce su labor docente (%Zaragoza/ Huesca/ Teruel) | 52,8/ 27,6/ 19,7 |
| Años de experiencia \pm Desviación Típica | 15,02 \pm 9,14 |
| Tipo de colegio (%Público/ concertado) | 78/ 22 |

En cuanto a los promedios generales de burnout, se han obtenido puntuaciones bajas tanto en la escala de agotamiento emocional como en la de despersonalización ($M = 18,4$ y $2,17$, respectivamente) y una puntuación alta en la escala de realización personal ($M = 41,7$).

El resultado de los niveles en función a la media obtenida es debido a las indicaciones de los autores, donde confirman que una puntuación inferior a 19 en la escala de agotamiento emocional se corresponde a un nivel bajo, menos de 6 puntos en despersonalización también indica un nivel bajo, a diferencia de la escala de realización personal que indica que las puntuaciones superiores a 40 muestran una sensación de logro.

Tabla 2. Promedio de puntuaciones y niveles de burnout divididas por escalas
N= 127

| Escala de burnout | N | Media | Desviación típica | Nivel |
|-----------------------|-----|-------|-------------------|-------|
| Agotamiento emocional | 127 | 18,4 | 10,3 | Bajo |
| Despersonalización | 127 | 2,17 | 2,78 | Bajo |
| Realización Personal | 127 | 41,7 | 4,86 | Alto |

Posteriormente mediante la tabla 3, se ha analizado por porcentajes los niveles obtenidos en cada escala del MBI que se clasifican en nivel alto, intermedio o bajo. En función de los resultados obtenidos en las tres escalas se ha podido observar la presencia de burnout que también es clasificada por los tres niveles anteriores.

La mayoría de profesores presentan un nivel bajo de agotamiento emocional (58,27%) y de despersonalización (84,25%), al contrario de realización personal que muestra un nivel alto (70,87%).

En cuanto a la existencia de burnout del total de los 127 profesores que han participado en la investigación se han obtenido los siguientes resultados:

El 84,25% muestra un nivel bajo de burnout sin indicios generales de burnout; el 10,24% presenta un nivel intermedio, donde las puntuaciones determinan indicios medios y finalmente el 5,51% han obtenido un nivel claramente alto (Tabla 3).

Tabla 3. Porcentajes por niveles de cada escala y burnout.

| Escala y burnout | Bajo | Intermedio | Alto |
|-------------------------|-------------|-------------------|-------------|
| Agotamiento emocional | 58,27% | 22,05% | 19,69% |
| Despersonalización | 84,25% | 11,81% | 3,93% |
| Realización personal | 4,72% | 24,40% | 70,87% |
| Burnout | 84,25% | 10,24% | 5,51% |

En la tabla 4, se ha realizado un análisis de las puntuaciones que se han obtenido en las tres escalas diferenciandolas por grupos de edad de los docentes participantes.

Tabla 4. Puntuaciones de burnout por grupos de edad.

| Escalas burnout | Grupos de edad | N | Media | Desviación típica | p |
|------------------------|-----------------------|----------|--------------|--------------------------|----------|
| Agotamiento emocional | Menos de 30 años | 17 | 13,8 | 7,81 | 0,145 |
| | 30- 39 años | 36 | 19,1 | 11,2 | |
| | 40-49 años | 45 | 20,4 | 10,7 | |
| | 50 años o más | 29 | 17 | 8,98 | |
| Despersonalización | Menos de 30 años | 17 | 3,06 | 3,19 | 0.508 |
| | 30-39 años | 36 | 1,92 | 2,53 | |
| | 40-49 años | 45 | 2,11 | 2,87 | |
| | 50 años o más | 29 | 2.03 | 2.73 | |
| Realización personal | Menos de 30 años | 17 | 41,2 | 4,56 | 0,576 |
| | 30-39 años | 36 | 42,4 | 4,90 | |
| | 40-49 años | 45 | 41,3 | 4,75 | |

| | | | |
|---------------|----|------|------|
| 50 años o más | 29 | 41,7 | 5,29 |
|---------------|----|------|------|

Tal y como se puede observar, la puntuación media más alta referente a la escala de agotamiento emocional corresponde al grupo de edad de 40 a 49 años ($M = 20,4$) que además equivale al tramo de edad que recoge a mayor número de docentes. A diferencia de la más baja que ha resultado ser para los jóvenes ($M = 13,8$). Por otro lado, en la escala de despersonalización son lo más jóvenes los que experimentan mayores grados de actitudes frías hacia sus alumnos llegando a obtener una media de 3,06. Por último respecto a la realización personal las puntuaciones medias son semejantes y superiores a 40, lo que indica sensación de logro. No se han encontrado diferencias significativas por grupos de edad.

Posteriormente en la tabla 5 se ha realizado el mismo análisis que en la tabla 4 tomando como variable los años de experiencia como profesor.

Tabla 5. Puntuaciones de escalas de burnout por años de experiencia docente.

| Escalas burnout | Grupo de años de experiencia | N | Media | Desviación típica | p |
|-----------------------|------------------------------|----|-------|-------------------|-------|
| Agotamiento emocional | Menos de 5 años | 21 | 15 | 8,43 | 0,142 |
| | 5- 10 años | 22 | 16,7 | 9,94 | |
| | 11- 19 años | 39 | 20,7 | 11 | |
| | 20 años o más | 45 | 18,7 | 10,4 | |
| Despersonalización | Menos de 5 años | 21 | 2,24 | 2,77 | 0,457 |
| | 5- 10 años | 22 | 3,14 | 3,52 | |
| | 11- 19 años | 39 | 1,62 | 1,91 | |
| | 20 años o más | 45 | 2,13 | 2,97 | |
| Realización Personal | Menos de 5 años | 21 | 42,7 | 3,51 | 0,840 |
| | 5- 10 años | 22 | 42 | 4,39 | |

| | | | |
|---------------|----|------|------|
| 11-19 años | 39 | 41,3 | 5,21 |
| 20 años o más | 45 | 41,3 | 5,35 |

Tomando como variable los años de experiencia, el grupo más alto de agotamiento emocional corresponde a aquellos que llevan entre 11 y 19 años de labor profesional ($M= 20,7$; $D.T= 11$) seguidos de los más veteranos ($M= 18,7$; $D.T= 10,4$). Los más principiantes son los que menos cansancio presentan ($M= 15$; $D.T= 8,43$). La mayor despersonalización tiene lugar para el grupo de 5 a 10 años ($M= 3,14$; $D.T= 3,52$). Finalmente, a pesar de la similitud de los promedios de la realización personal hay que destacar que el mayor promedio es para los que llevan menos de 5 años trabajando ($M= 42,7$; $D.T= 3,51$). No se han encontrado diferencias por grupos de experiencia profesional.

Tampoco se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la variable género ni para agotamiento emocional ($p= 0,442$), ni en la despersonalización ($p= 0,584$) ni en realización personal ($p= 0,225$)

A continuación se procede a analizar el clima laboral, para ello, en la tabla 6 se presentan los valores medios de las puntuaciones obtenidas en los cinco ítems que se han empleado para la medición estableciendo diferencias entre la escuela concertada y pública.

Las puntuaciones que se han obtenido son altas, se establece una puntuación media entre ellas de 7,65 puntos. No se han encontrado diferencias significativas en cuanto a la tipología del centro, se ha encontrado una diferencia mínima de decimales, a excepción del ítem donde se pregunta si el docente cuenta con las herramientas y recursos adecuados para poder desarrollar sus funciones adecuadamente que se ha observado una diferencia significativa a favor de los colegios concertados.

Tabla 6. Análisis descriptivo sobre el clima laboral de los docentes según el tipo de centro educativo.

| Ítem | Tipología del centro | N | Media | Desviación Típica | p |
|--|----------------------|----|-------|-------------------|-------|
| Clima laboral que hay en el centro educativo | Concertado | 28 | 7,50 | 1,69 | 0,640 |
| | Público | 99 | 7,69 | 1,91 | |
| Satisfacción salario | Concertado | 28 | 6,04 | 1,48 | 0,382 |
| | Público | 99 | 6,46 | 2,46 | |
| Satisfacción con horario de trabajo | Concertado | 28 | 8,29 | 1,44 | 0,205 |
| | Público | 99 | 7,79 | 1,92 | |
| Relación con compañeros | Concertado | 28 | 8,50 | 1,64 | 0,820 |
| | Público | 99 | 8,43 | 1,25 | |
| Relación con responsable | Concertado | 28 | 8,57 | 2,18 | 0,610 |
| | Público | 99 | 8,33 | 2,17 | |
| Herramientas y recursos para desarrollar las funciones adecuadamente | Concertado | 28 | 8,00 | 1,31 | 0,022 |
| | Público | 99 | 6,95 | 2,28 | |

*Diferencias significativas para $p < 0,05$.

Mediante la tabla 7 se ha efectuado el mismo análisis descriptivo tomando como variable los años de experiencia.

Tabla 7. Análisis descriptivo sobre el clima laboral en relación a los años de experiencia.

| Ítem | Años de experiencia | N | Media | Desviación típica | p |
|---------------|---------------------|----|-------|-------------------|-------|
| Clima laboral | Menos de 5 años | 21 | 8,14 | 1,28 | 0,475 |
| | 5- 10 años | 22 | 7,27 | 2,07 | |

| | | | | | |
|--|-----------------|----|------|------|-------|
| | 11-19 años | 39 | 7,31 | 2,26 | |
| | 20 años o más | 45 | 7,89 | 1,53 | |
| Satisfacción salario | Menos de 5 años | 21 | 6,52 | 2,02 | |
| | 5-10 años | 22 | 6,05 | 2,77 | |
| | 11-19 años | 39 | 6,18 | 2,17 | 0,610 |
| | 20 años o más | 45 | 6,62 | 2,27 | |
| | Menos de 5 años | 21 | 8,52 | 1,33 | |
| Satisfacción con horario | 5-10 años | 22 | 7,23 | 2,64 | |
| | 11-19 años | 39 | 7,56 | 2 | 0,249 |
| | 20 años o más | 45 | 8,22 | 1,18 | |
| | Menos de 5 años | 21 | 8,76 | 1,09 | |
| Relación con compañeros | 5-10 años | 22 | 8,32 | 1,29 | |
| | 11-19 años | 39 | 8,36 | 1,72 | 0,547 |
| | 20 años o más | 45 | 8,44 | 1,08 | |
| | Menos de 5 años | 21 | 8,90 | 1,58 | |
| Relación con responsable | 5-10 años | 22 | 7,33 | 3,01 | |
| | 11-19 años | 39 | 8,36 | 2,28 | 0,671 |
| | 20 años o más | 45 | 8,49 | 1,78 | |
| | Menos de 5 años | 21 | 6,57 | 2,44 | |
| Herramientas y recursos para desarrollar las funciones adecuadamente | 5-10 años | 22 | 7,05 | 1,89 | 0,109 |
| | 11-19 años | 39 | 6,85 | 2,49 | |

| | | | |
|---------------|----|------|------|
| 20 años o más | 45 | 7,82 | 1,66 |
|---------------|----|------|------|

Los resultados obtenidos son muy similares en relación a los años de experiencia. Resulta interesante que la evaluación del clima laboral más alta corresponde al grupo más joven de menos de 5 años como docente ($M= 8,14$), al igual que la satisfacción con el horario de trabajo y la relación con el responsable/ director ($M= 8,52; 8,90$). Pero no se han encontrado diferencias significativas.

Las últimas cuestiones del BCDP-21 referidas al análisis del clima laboral se han medido en función del nivel de acuerdo o desacuerdo del profesor. Para ello, se han agrupado las respuestas “Totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” para establecer un porcentaje con cada uno de los ítems evaluados.

En la tabla 8 aparecen los porcentajes obtenidos de cada enunciado. Los resultados son muy positivos, lo que muestra que los profesores se encuentran satisfechos con lo planteado.

El mayor porcentaje obtenido guarda relación a la cuestión planteada sobre la existencia de ambiente de confianza entre los compañeros, llegando a obtener un 89%.

Con estos resultados, el aspecto que habría que revisar es la capacitación adecuada y con tiempo suficiente para alcanzar las nuevas demandas de trabajo puesto que resulta ser el porcentaje menor (67%) que aunque supera el nivel de acuerdo, en comparación al resto de variables podría convertirse en uno de los aspectos en perjudicar el clima laboral de los docentes.

Tabla 8. Análisis cualitativo del clima laboral en los docentes.

| Ítem | % |
|---|------|
| Existe un ambiente de confianza entre compañeros | 89 |
| Integración y cooperación entre el personal docente. | 87,4 |
| Siento que se valora mi opinión individual. | 87,4 |
| Información frecuente de tareas pendientes, avance de metas y logro de objetivos. | 79,6 |

| | |
|--|----|
| Capacitación adecuada y con tiempo suficiente para futuras demandas de trabajo | 67 |
| % de participantes totalmente de acuerdo/ de acuerdo. | |

Respecto a la influencia de covid-19 que pueda haberse manifestado entre los docentes, se añadieron a la encuesta cuatro cuestiones generales sobre la temática preguntando sobre la valoración de la labor personal docente, la coordinación del claustro durante la pandemia, el estrés por el cumplimiento de precauciones con los alumnos y la tensión a la hora de impartir clase.

En la tabla 9 se han añadido los porcentajes de nivel de acuerdo en relación a las cuestiones que se han planteado.

Tabla 9. Influencia de la covid-19 en los docentes.

| Ítem | % |
|---|------|
| Valoración sobre la labor personal docente adecuada | 100 |
| Coordinación positiva del claustro. | 88,2 |
| Estrés por el cumplimiento de precauciones anti- covid con los alumnos. | 78 |
| Tensión impartiendo clase. | 56,7 |

% de participantes totalmente de acuerdo/ de acuerdo.

Tal y como refleja la tabla, se han obtenido unos porcentajes muy altos para esta medición. En cuanto al ítem sobre la valoración personal sobre la labor docente adecuada se ha recibido unanimidad en el nivel totalmente de acuerdo y de acuerdo (100%). La coordinación del claustro ha sido positiva obteniendo un 88,2%, sin embargo, el estrés y la tensión han estado presentes llegando a obtener un 78% y un 56,7% respectivamente en el nivel de acuerdo de los profesores.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En contra de la hipótesis que podríamos sostener inicialmente, este estudio indica que el clima laboral de los docentes en Aragón es bueno y el riesgo de burnout bajo puesto que, en general, se ha obtenido un agotamiento emocional medio- bajo, una despersonalización baja y una realización personal alta. A partir de estos resultados, con

la heterogeneidad de las respuestas de los profesores, se pueden establecer tres perfiles de síndrome de burnout.

En comparación con otros estudios recientes sobre el burnout, como el “Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento” (Gutiérrez et al. 2014) la incidencia es baja ya que en esta investigación se ha analizado una incidencia media pero ha englobado las tres etapas (infantil, primaria y secundaria) y ha recogido a 1890 profesores por lo que la diferencia de la muestra es mucho mayor y por ello, se puede considerar que se encuentra en el rango estimado. A diferencia de los autores Hernández, Gómez-Calcerrada, y Palacios-Ceña (2017) que en su investigación presentan un nivel medio de burnout lo que convierte a los docentes en profesionales de alto riesgo en padecer este tipo de patología, sin embargo, cabe destacar que resulta muy semejante el resultado obtenido en agotamiento emocional relacionado con los años de experiencia, puesto que se ha observado que el mayor cansancio tiene lugar entre los 45 y 50 años, similar al de esta investigación que es entre los 40 y 49.

Con todo ello, hay que tener en cuenta y valorar que el síndrome de burnout está presente en los docentes y por ello hay que darle la importancia que tiene y formular prevenciones o tratamientos para su adecuada intervención y así evitar las múltiples consecuencias que puede ocasionar este problema tanto personal como organizacionalmente u otras enfermedades o trastornos psicológicos más graves y problemáticos.

En relación al clima laboral obtenido, se puede considerar que la mayoría de centros educativos presentan un buen clima laboral y una satisfacción positiva. Esto está en consonancia con la investigación de Muñoz-Méndez (2017), la satisfacción alcanzada se confirmó con un nivel medio- alto, aunque se obtienen diferencias en función del contrato de cada profesor. Aún así, es muy importante trabajar el clima laboral de los colegios para obtener el funcionamiento y desarrollo adecuado y de esta forma obtener repercusiones positivas, especialmente para cada uno de los profesores, puesto que si un profesor no se encuentra satisfecho en su clima laboral con sus compañeros, responsable, horario, etc, puede afectarle psicológicamente e incluso llegar a desencadenar en burnout, ya que el clima laboral de los colegios se puede relacionar con burnout.

Hay que tener en cuenta que los resultados que se han obtenido a partir de esta investigación, deben ser interpretados en relación al modelo de gestión que organiza la educación primaria de la comunidad autónoma de Aragón y que la investigación ha tenido lugar en un año peculiar y a mediados de curso, donde dadas las circunstancias se puede explicar que el estrés y la tensión hayan estado más pronunciados debido a la influencia de la pandemia de Covid-19.

Haciendo hincapie a los resultados obtenidos cabe destacar que se ha obtenido una baja prevalencia de burnout, concretamente el 5,52%. El promedio general presenta unos niveles bajos de agotamiento emocional y despersonalización y altos en realización personal; en cuanto a las variables de sexo, edad y años de experiencia no se han encontrado diferencias significativas. En relación al análisis del clima laboral, se han encontrado resultados muy positivos y sin diferencias en el tipo de centro o edad, a excepción de las encontradas en la utilización de herramientas y recursos donde el colegio concertado se encuentra más satisfecho. Las últimas cuestiones referidas a este tema, también han sido adecuadas, quizá habría que revisar la “capacitación adecuada y con tiempo suficiente para futuras demandas de trabajo” ya que solo se ha obtenido un 67% de nivel de acuerdo y resulta un porcentaje bajo en comparación al resto. Finalmente, los maestros se han sabido enfrentar adecuadamente a la pandemia, ejerciendo su labor de forma correcta y con una coordinación positiva del claustro, sin embargo, el estrés y la tensión son dos conceptos que han estado muy presentes en el ejercicio profesional de los docentes.

Algunas recomendaciones claves que consideramos que se pueden llevar a cabo como medidas preventivas para evitar el riesgo de padecer burnout son:

- Organizar adecuadamente la agenda personal en orden de importancia y urgencia.
- Hacer una tarea detrás de otra para evitar la multitarea y la aparición de estrés o agobio.
- Recurrir a momentos de relajación si se considera necesario.
- Roderarse de compañeros positivos que transmitan buen ambiente en el trabajo.

- Formación continua tanto dentro como fuera de la labor profesional.

Y tal y como recoge (Aceves 2006) también es importante:

- Trabajar un equilibrio en las áreas vitales: familia, amigos, aficiones, descanso y labor profesional.
- Proceso personal de adaptación de las futuras demandas de trabajo y expectativas a conseguir en la realidad cotidiana.
- Favorecer un buen ambiente y coordinación entre el equipo docente: espacios comunes y objetivos comunes. Compañerismo, empatía, motivación, apoyo, etc.
- Trabajar el diálogo como forma de expresión efectiva con los responsables o compañeros de trabajo.

Este estudio cuenta con importantes limitaciones. Estas limitaciones tienen que ver en primer lugar, con el tamaño de la muestra, se trata de un número relativamente pequeño para un trabajo de investigación de estas características, que se podría haber potenciado si se hubiera conseguido una mayor participación de profesores de Aragón. En segundo lugar, la metodología de la investigación se ha basado exclusivamente en el método del cuestionario y se podría haber enriquecido con otros procedimientos como entrevistas o grupos de discusión.

Como conclusión, este estudio indica que el clima laboral de los docentes en Aragón es bueno y bajo el riesgo de que sus profesionales sufran burnout. Por otro lado, tal y como señalan Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2017) las informaciones obtenidas con las investigaciones referentes al burnout, contribuyen al desarrollo de su conocimiento científico y a dar mayor luz a este concepto. Resulta necesario que las futuras investigaciones profundicen en los numerosos aspectos que influyen en las manifestaciones tanto del burnout como del clima laboral de los profesores ya que pueden llegar a incidir ambos aspectos.

Por último, es importante tener en cuenta que la labor profesional de los maestros ha adquirido desde hace años la caracterización de una profesión compleja con riesgos

tanto físicos como mentales, de hecho se ha llegado a convertir en una de las profesiones con más tendencia a desencadenar burnout y malestar emocional entre sus trabajadores (Ilaja y Reyes, 2016). Por ello es importante adquirir conocimientos y aptitudes para poder enfrentarse al paulatino ritmo de cambios en la sociedad y en las escuelas que cada vez exigen una mayor preparación y cualificación, así como una labor de prevención en la salud docente basada en apoyo emocional, instrumental, informativo y evaluativo (López Noguero 2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS²

- Aceves, Guillermo Axayacalt Gutiérrez. 2006. «Síndrome de burnout». 11(4): 5. México D.F.
- Alves, Regina, Teresa Lopes, y José Precioso. 2020. «Teachers' Well-Being in Times of Covid-19 Pandemic: Factors That Explain Professional Well-Being». *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation* (15): 203-17.
- Anaya Nieto, Daniel, y Esther López-Martín. 2015. «Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria». *Revista de Investigación Educativa* 33(2): 435.
- Antúnez, Serafí. «El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares». : 22.
- Arón, Ana María, y Neva Milicic. 1996. «Teachers' Burnout and School Social Climate». : 25.
- Bogler, Ronit. 2002. «Two Profiles of Schoolteachers: A Discriminant Analysis of Job Satisfaction». *Teaching and Teacher Education* 18(6): 665-73.
- Brouwers, André, y Welko Tomic. «The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale». *Educational and psychological measurement*: 13.
- Burgos, Guerra. 2008 «Clima de trabajo en la escuela primaria». : 84.
- Buscador de Centros - Educaragon. Consultado el 15 de junio de 2021. Recuperado de: <https://educa.aragon.es/buscador-de-centros#/search>
- Carver, Charles S, Jagdish Kumari Weintraub, y Michael F Scheier. «Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach». : 17.
- Deras Quiñones, Adolfo et al. 2011. *Organizaciones comportamiento, estructura y procesos*. México D.F. (México): McGraw-Hill.
- EducAragón : Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Aragón. Consultado el 13 de mayo de 2021. Recuperado de: http://www.educaragon.org/guiaeducativa/guia_educativa_ficha.asp?pdf=8-25.pdf&id_ensenanza=2&titulo=Educaci%F3n%20primaria®imen=general
- El clima laboral en los colegios. 2018. *ISTAKedu*. Consultado el 17 de junio de 2021. Recuperado de: <https://www.istakedu.com/clima-laboral-en-los-colegios/>

- elEconomista.es. «Síndrome “Burnout”: El profesorado acusa el estrés emocional por la pandemia, pero ¿y a ellos quién les motiva? - elEconomista.es». Consultado el 13 de abril de 2021. Recuperado de: <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/11053884/02/21/Sindrome-Burnout-El-profesorado-acusa-el-estres-emocional-por-la-pandemia-pero-y-a-ellos-quien-les-motiva.html>
- Enseñanzas de régimen general. Consultado el 15 de junio de 2021. Recuperado de: https://aplicacionesportalaragon.aragon.es/tablas/iaest/areas-tematicas/03_educacion_y_formacion/01_ense%C3%B1anza_no_universitaria/04-ense%C3%B1anzas-de-regimen-general-educacion-primaria.html
- Freudenberger, Herbert J. 1974. «Staff Burn-Out». *Journal of Social Issues* 30(1): 159-65.
- Friedman, Isaac A., y Barry A. Farber. 1992. «Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout». *The Journal of Educational Research* 86(1): 28-35.
- Gallardo-López, José Alberto, Fernando López-Noguero, y Pedro Gallardo-Vázquez. 2019. «Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento». *Revista Electrónica Educare* 23(2): 1-20.
- Gil Monte, Pedro. R. 2001. «El síndrome de quemarse por el trabajo \((síndrome de burnout)\): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones par». : 6.
- Gil-Monte, Pedro R. 2003. «El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout) en profesionales de enfermería». : 16.
- Gutiérrez, Ricardo Jorquera, Cristina Orellana Herrera, Claudia Tapia Núñez, y Eduardo Vergara Magnata. 2014. «Síndrome de Burnout en una muestra de profesores/as de enseñanza básica de la ciudad de Copiapó Burnout in a sample of primary school teachers in the city of Copiapó». 11: 20.
- Hernández, Eva Solera, Sonia Gutiérrez Gómez-Calcerrada, y Domingo Palacios-Ceña. 2017. «Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertado». *Universitas Psychologica* 16(3): 9.
- Huaita Acha, Delsi Mariela, y Freddy Felipe Luza Castillo. 2018. «El clima laboral y la satisfacción laboral en el desempeño docente de instituciones educativas públicas». *INNOVA Research Journal* 3(8.1): 300-312.
- Ilaja, Betsy, Carlos Reyes, y Universidad Autónoma de Madrid. 2016. «Burnout and emotional intelligence in university professors: implications for occupational health». *Psicología desde el Caribe* 33(1): 31-46.
- Instituto Aragonés de Estadística (IAEST). Gobierno de Aragón. Consultado el 15 de junio de 2021. Recuperado de:

<https://www.aragon.es/organismos/departamento-de-economia-planificacion-y-empleo/direccion-general-de-economia/instituto-aragones-de-estadistica-iaest->

- JRB. 2019. «Acerca de jamovi». *CAMINOS ALEATORIOS*. Consultado el 15 de junio de 2021. Recuperado de: <https://caminosaleatorios.wordpress.com/2019/01/09/acerca-de-jamovi/>
- López Nogueru, Fernando. 2008. «Hacia un espacio europeo de aprendizaje para toda la vida. Evolución y desarrollo de la Educación Permanente en la Unión Europea.» *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria* (15): 123.
- «“Los ciudadanos y las ciudadanas”, “los niños y las niñas”». *Real Academia Española*. Consultado el 23 de junio de 2021. Recuperado de: <http://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Marín, José Antonio Marín, Juan Manuel Trujillo Torres, Gerardo Gómez García, y María Natalia Campos Soto. «Hacia un modelo de investigación sostenible en educación». : 1693.
- Maslach, Christina, y Susan E. Jackson. 1981a. «The Measurement of Experienced Burnout». *Journal of Organizational Behavior* 2(2): 99-113. 1981b. «The Measurement of Experienced Burnout». *Journal of Organizational Behavior* 2(2): 99-113.
- McAdams, Dan P. «A Theory of Generativity and Its Assessment Through Self-Report, Behavioral Acts, and Narrative Themes in Autobiography». : 13.
- Morante, Basilio Fernández. «Departament de psicologia evolutiva i de l'educació». : 448.
- Mowday, Richard T, Richard M Steers, y Porter, L.W. 1979. «The Measurement of Organizational Commitment». : 24.
- Muñoz Méndez Trinidad. 2017. «Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria». 7: 17.
- Olaz, Ángel. 2013. «El clima laboral en cuestión. Revisión bibliográfico-descriptiva y aproximación a un modelo explicativo multivariable». : 35.
- Organización Mundial de la Salud. 2020. «Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)». Recuperado de: *Un reporte sobre la salud*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Patterson, Malcolm G. et al. 2005. «Validating the Organizational Climate Measure: Links to Managerial Practices, Productivity and Innovation». *Journal of Organizational Behavior* 26(4): 379-408.
- Pedro R. Gil-Monte, José M^a Peiró. 1998. «Validez factorial del maslach burnout inventory en una muestra multiocupacional». 11(3): 679-89.

- Pérez Escoda, Ana, y M^a José Rodríguez Conde. 2016. «Evaluación de las competencias digitales autopercebidas del profesorado de Educación Primaria en Castilla y León (España)». *Revista de Investigación Educativa* 34(2): 399.
- Quiroz-Zambrano, Ginger Lisbeth, y Jisson Oswaldo Vega-Intriago. 2020. «Teleworking and its influence on teachers' emotional well-being in the period of confinement by covid-19». 5(12): 14.
- Ramírez, José Andrés Rodríguez, Albertico Guevara Araiza, y Efrén Viramontes Anaya. 2017. «Síndrome de burnout en docentes». *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* 8(14): 45-67.
- Rodríguez-Mantilla, Jesús Miguel, y M^a José Fernández-Díaz. 2017. «The Effect of Interpersonal Relationships on Burnout Syndrome in Secondary Education Teachers». *Psicothema* (29.3): 370-77.
- Rutkowski, David et al. «The talis 2013 conceptual framework». : 60.
- Saborío Morales, Lachiner, y Luis Fernando Hidalgo Murillo. 2015. «Síndrome de Burnout». *Medicina Legal de Costa Rica* 32(1): 119-24.

Anexo 1.

BURNOUT Y CLIMA LABORAL EN DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Estimado Profesor o Profesora:

Soy alumna de Magisterio de Primaria de la universidad de Zaragoza, le mando este cuestionario para que me ayude con la investigación de mi TFG sobre el “Burnout y clima laboral en Educación Primaria”. El cuestionario va dirigido a profesores de primaria en activo en la actualidad en la comunidad autónoma de Aragón. Está formado por preguntas tipo test que no le costará más de 10 minutos contestar. La información que usted proporcione será utilizada exclusivamente para fines de investigación. Las respuestas serán anónimas y confidenciales. Cualquier duda puede contactar conmigo a través del correo electrónico: mlaldana181198@gmail.com

Por último, les permito la difusión de este cuestionario si conocen a docentes que cumplan con los requisitos para su realización.

¡Muchas gracias por su colaboración!

***Obligatorio**

1. Sexo *

Mujer
Hombre

2. Edad *

Tu respuesta

3. Provincia en la que ejerce su labor docente. *

Huesca.
Teruel.
Zaragoza.

4. Años de experiencia *

Tu respuesta

5. Tipo de colegio. *

Público.

Privado.

Concertado.

6. Me siento agotado/a emocionalmente a causa de mi trabajo. *

0. No, nunca.

1. Algunas veces al año.

2. Una vez al mes.

3. Algunas veces al mes.

4. Una vez por semana.

5. Algunas veces por semana.

6. Cada día.

7. Me siento agotado/a físicamente al final de la jornada laboral. *

0. No, nunca.

1. Algunas veces al año.

2. Una vez al mes.

3. Algunas veces al mes.

4. Una vez por semana.

5. Algunas veces por semana.

6. Cada día.

8. Cuando me levanto por la mañana y he de enfrentarme a otra jornada laboral me siento fatigado. *

0. No, nunca.

1. Algunas veces al año.

2. Una vez al mes.

3. Algunas veces al mes.

4. Una vez por semana.

5. Algunas veces por semana.

6. Cada día.

9. Puedo entender con facilidad los problemas de mis alumnos. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

10. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

11. Trabajar con personas todo el día me supone un gran esfuerzo. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

12. Me ocupo de una manera efectiva de los problemas de mis alumnos. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

13. Me siento «quemado» por culpa de mi trabajo. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

14. Creo que a través de mi trabajo influyo positivamente en la vida de los alumnos. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

15. Pienso que me he hecho más insensible con la gente. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

16. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

17. Me siento muy activo. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

18. Me siento frustrado en mi trabajo. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.

- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

19. Creo que estoy trabajando demasiado. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

20. Realmente no me preocupa lo que les pueda pasar a mis alumnos. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

21. Trabajar con personas me produce demasiada tensión. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

22. Puedo crear fácilmente un ambiente relajado con mis alumnos. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

23. Me siento animado después de trabajar con mis alumnos. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

24. He conseguido cosas muy valiosas en mi profesión. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

25. Me siento como si estuviese al límite de mis capacidades. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

26. En mi trabajo trato los problemas de relación con mucha calma. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

27. Creo que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas. *

- 0. No, nunca.
- 1. Algunas veces al año.
- 2. Una vez al mes.
- 3. Algunas veces al mes.
- 4. Una vez por semana.
- 5. Algunas veces por semana.
- 6. Cada día.

28. Siendo 0, el nivel más bajo y 10 el más alto. Puntúe el clima laboral que considera que hay en su centro escolar. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. Del 0 al 10, mi nivel de satisfacción con mi salario es: *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

30. Del 0 al 10, me encuentro satisfecho / satisfecha con mi horario de trabajo. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

31. Del 0 al 10, mi relación con mis compañeros es: *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

32. Del 0 al 10, mi relación con mi responsable es: *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

33. Cuento con las herramientas y recursos adecuados para poder desarrollar mis funciones adecuadamente. *

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

34. Existe integración y cooperación entre los miembros del personal docente *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

35. Existe un ambiente de confianza entre compañeros. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

36. Se tiene y se valora mi opinión en decisiones importantes. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

37. Recibo la capacitación adecuada y con tiempo suficiente para poder alcanzar las nuevas demandas de trabajo. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

38. Se informa frecuentemente tanto de las tareas pendientes como del avance de metas y logro de objetivos. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

39. La coordinación entre el claustro durante la vuelta a clases presenciales durante la pandemia ha sido positiva. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

40. Durante la pandemia, especialmente al principio he estado / estoy en tensión impartiendo clase. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

41. Durante la pandemia, me he estresado por cumplir adecuadamente con mis alumnos las precauciones anti- Covid. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.

42. Considero que a pesar de las dificultades generadas por las circunstancias de la pandemia, mi labor docente ha sido la adecuada. *

Totalmente de acuerdo.

De acuerdo.

En desacuerdo.

Totalmente en desacuerdo.